

Incidencia del Enfoque Curricular por Competencias en Destrezas Lingüísticas de Educación General Básica en Ecuador

Incidence of the Competency-Based Curriculum Approach on Linguistic Skills in General Basic Education in Ecuador

Mónica Johana Agurto Flores¹, Adela Connie Alcívar Chávez², Gerson Granda-Herrera³,
Laura Yecenia Márquez Lanche⁴

¹Unidad Educativa Particular Bilingüe Principito y Marcel Laniado de Wind - agurtomonica24@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-2689-8494>

²Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí - adela.alcivar@uleam.edu.ec - <https://orcid.org/0000-0001-8991-4834>

³FORMAR Internacional - gergrandaherrera@gmail.com - <https://orcid.org/0009-0003-7404-7303>

⁴Escuela de Educación Básica Fiscomisional "San José" - laurayeceniamarquez76@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-1183-0733>

Recibido: 03/09/2025 • Revisado: 12/10/2025
Aceptado: 23/11/2025 • Publicado: 30/12/2025

Resumen

Se analizó la implementación del enfoque por competencias en el área de Lengua y Literatura en sistema educativo de nivel primario en el Ecuador. Este enfoque, originado en la formación para adultos, podría no ser el más idóneo para el desarrollo de destrezas lingüísticas en niños y adolescentes, lo que se reflejaría en un rendimiento académico deficiente. Como objetivo se tiene evaluar el impacto del enfoque por competencias en el desarrollo de destrezas lingüísticas, centrándose no solo en los resultados, sino en cómo se implementa en la práctica cotidiana del aula. Para ello, se optó por una metodología cualitativa con diseño de estudio de caso, que permitiera profundizar en las experiencias reales, más que medir tendencias generales. La muestra estuvo compuesta por 15 docentes del área de Lengua y Literatura, seleccionados de forma intencional justamente por su experiencia directa con el currículo vigente. Los resultados revelaron una distancia palpable entre el diseño teórico del currículo y lo que realmente sucede en el día a día del aula. Los profesores, en general, manifestaron grandes dificultades para traducir el enfoque por competencias en estrategias didácticas que funcionaran. Además, y esto es crucial, sus prácticas de evaluación seguían ancladas mayoritariamente en instrumentos tradicionales. La implementación del enfoque por competencias ha tenido un impacto limitado en el desarrollo lingüístico de los estudiantes, un desarrollo insuficiente de destrezas lingüísticas complejas. Se recomienda una recontextualización del modelo que integre principios didácticos afines a las etapas de desarrollo de los estudiantes de educación básica.

Palabras clave: *Destrezas comunicativas, Desarrollo lingüístico, Práctica pedagógica, Reforma curricular, Evaluación educativa.*

Abstract

The implementation of the competency-based approach in the area of Language and Literature in Ecuadorian primary schools was analyzed. The problem was that this approach, which originated in adult education, might not be the most suitable one for developing linguistic skills in children and adolescents, which would be reflected in poor academic performance. The general objective was to evaluate the impact of the competency-based approach on the development of linguistic skills, focusing not only on the results but on how it is implemented in the daily classroom practice. For this purpose, a qualitative methodology with a case study design was chosen, which allowed for an in-depth look into real experiences rather than measuring general trends. The sample consisted of 15 Language and Literature teachers, selected intentionally precisely for their direct experience with the current curriculum. The results revealed a palpable gap between the theoretical design of the curriculum and what actually happens in the day-to-day classroom. Teachers, in general, expressed great difficulties in translating the competency-based approach into effective teaching strategies. Furthermore, and this is crucial, their assessment practices remained mostly anchored in traditional instruments. The conclusion is that the implementation of the competency-based approach has had a limited impact on the students' linguistic development, resulting in insufficient development of complex linguistic skills. A recontextualization of the model that integrates pedagogical principles aligned with the developmental stages of basic education students is recommended.

Keywords: *Communicative Skills, Educational Assessment, Educational Reform, Language Development, Teaching Practice.*

INTRODUCCIÓN

El enfoque curricular por competencias se ha consolidado a nivel global como un paradigma educativo orientado a conectar el aprendizaje con las demandas del entorno social y laboral (Ramírez-Díaz, 2020). Su premisa central reside en desarrollar en los estudiantes capacidades integrales para aplicar conocimientos en contextos específicos, trascendiendo la mera acumulación de información. En Hispanoamérica el modelo ha ido calando, sí, pero no porque sí. Detrás hay una urgencia real, la educación como está, no basta. ¿El objetivo? Pues mejorar la calidad, esa palabra que todos repiten y, sobre todo, hacerla pertinente, que no es lo mismo. Ahora bien, cuando bajamos del discurso a la sala de clases, ahí aparece el, pero. La educación básica, la de los chicos, es donde más se enreda la cosa. ¿La razón? Los objetivos de desarrollo integral aquí parecen distar bastante de aquellos contextos pensados para la formación de adultos (Bueno Chuchuca, 2022).

Centrándonos en Ecuador, la Educación General Básica (EGB) representa esa etapa formativa fundamental. Es donde realmente se construyen las bases cognitivas, pero también las emocionales y sociales de una persona. Dentro de este marco, el área de Lengua y Literatura adquiere una importancia crítica. Probablemente, porque habilidades como la comprensión lectora, la expresión escrita o incluso el pensamiento crítico no son solo un tema de asignatura. Son, en esencia, la columna vertebral para cualquier aprendizaje futuro y para una participación social que sea verdaderamente activa (Arteaga-Alcívar, 2023).

Es decir, el currículo nacional ya ha integrado formalmente el enfoque por competencias. Existe una expectativa clara: fortalecer los resultados de aprendizaje de una vez por todas. No obstante, y aquí está el meollo del asunto, persisten dudas importantes. La pregunta que flota en el ambiente es si esta integración está siendo realmente efectiva en el día a día de la EGB. La adquisición de esas destrezas lingüísticas fundamentales, en particular, sigue generando interrogantes que la literatura académica recoge (Indio y Rodríguez, 2023).

Los datos que arrojan estudios recientes en Ecuador no son muy alentadores. Al parecer, los estudiantes de Educación General Básica muestran serias dificultades para dominar la lengua. Investigaciones como las de Baño Cabezas (2024) y Lara Calderón y Salazar Tuarez (2019) lo confirman: los niveles de competencia lectora se mantienen por debajo de lo esperado. Esto, inevitablemente, nos hace pensar en una posible desconexión. ¿Estará fallando la conexión entre el currículo oficial y lo que realmente se logra en las aulas? En este escenario, la formación de los docentes emerge como un factor clave, quizás el más determinante. Espinoza Freire et al. (2020) lo señalan con claridad; la capacitación para implementar enfoques innovadores, como el de competencias, muchas veces no es suficiente o simplemente no es la adecuada. Y esto, lógicamente, limita su impacto real donde más importa: en el día a día del aula.

Ahora bien, la transición hacia un modelo basado en competencias no es un simple ajuste. Representa un cambio de paradigma, profundo y desafiante; básicamente, se trata de reorientar la práctica pedagógica: dejar de lado la enseñanza centrada únicamente en contenidos para pasar a desarrollar capacidades aplicadas. Un cambio que, por supuesto, exige mucho más que ajustes en el currículo; requiere una auténtica transformación de la cultura escolar y de las estrategias de evaluación (Donato-Palacios & Julca-Asato, 2022). A nivel global, existe cierto consenso sobre la necesidad de adaptar los modelos educativos a la etapa de desarrollo de los estudiantes. Es decir, el enfoque por competencias ha demostrado ser muy eficaz en la formación profesional, eso es innegable. El debate surge cuando intentamos trasladarlo de forma directa a la educación básica. Surgen entonces dudas razonables sobre su idoneidad para fomentar un desarrollo verdaderamente integral en niños y adolescentes (Bueno Chuchuca, 2022).

Llegamos así al meollo del asunto en Ecuador. La problemática específica que se observa es una discordancia, una especie de desencuentro. Existe una brecha palpable entre el diseño original del enfoque por competencias, concebido para entornos laborales y adultos, y las necesidades pedagógicas reales de los estudiantes de la EGB. Una brecha que posiblemente esté en el centro de muchos de los problemas que enfrentamos. Esta posible falta de adecuación podría estar incidiendo negativamente en el desarrollo de sus destrezas lingüísticas. La Variable Independiente en esta problemática es la aplicación del Enfoque Curricular por Competencias en el área de Lengua y Literatura. Por otro lado, la variable dependiente es el desarrollo de destrezas lingüísticas en los estudiantes, entendido como el nivel de logro en comprensión lectora, expresión escrita, comunicación oral y pensamiento crítico (Moreira y Montero, 2025). La relación entre estas variables en la población de EGB en Ecuador constituye el núcleo de la cuestión investigativa. Si el enfoque no está diseñado considerando las etapas de desarrollo cognitivo y emocional de niños y adolescentes, es plausible que su implementación no optimice el desarrollo de las habilidades lingüísticas fundamentales (Indacochea Mendoza et al., 2025).

La evidencia preliminar sugiere que los programas educativos bajo este enfoque no están siendo totalmente efectivos. Esto se refleja en un rendimiento académico deficiente en lengua y literatura, lo que a su vez limita las capacidades de comunicación y el crecimiento cognitivo de los estudiantes (Flores et al., 2023; Maldonado-Aguirre y Ochoa-Encalada, 2022). Por lo tanto, la problemática central que se sustenta en la literatura es la siguiente: la implementación de un enfoque curricular diseñado para fines y poblaciones diferentes a las de la EGB podría estar obstaculizando, en lugar de potenciar, el desarrollo de las destrezas lingüísticas esenciales en los estudiantes ecuatorianos.

Derivado de lo anterior, la pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿Cómo ha influido el enfoque curricular por competencias en el desarrollo de destrezas

lingüísticas en estudiantes de Educación General Básica (EGB) en Ecuador, considerando que este enfoque parece ser más adecuado para la formación profesional de adultos?

El objetivo de esta investigación es evaluar cómo el enfoque curricular por competencias impacta el desarrollo de destrezas lingüísticas en estudiantes de EGB en Ecuador, mediante el análisis de su implementación y resultados académicos, para proponer mejoras en la metodología educativa. La relevancia de esta investigación es primordialmente social. Las destrezas lingüísticas son herramientas fundamentales para la inclusión social, el ejercicio de la ciudadanía y el éxito académico y profesional futuro. Un desarrollo insuficiente de estas habilidades en la educación básica puede perpetuar desigualdades y limitar las oportunidades de vida de los estudiantes (Pereira et al., 2022).

A nivel educativo, los hallazgos de este estudio pueden aportar evidencia concreta para el debate sobre la pertinencia y adaptación curricular. La información generada es crucial para que las autoridades educativas tomen decisiones informadas respecto a posibles ajustes o reformas al modelo curricular vigente (Valle y Briones, 2024). En el plano práctico, el estudio se centra en un objetivo muy concreto: desentrañar los puntos críticos, esos nudos donde la implementación del enfoque suele estancarse, que obstaculizan su aplicación real. Identificarlos no es un fin en sí mismo, claro está. La verdadera utilidad de este diagnóstico sería sentar las bases para algo más sustancial: el diseño de programas de formación y acompañamiento docente que sean, de una vez por todas, verdaderamente efectivos. Es aquí donde la capacitación del profesorado revela su importancia decisiva.

No se trata de un componente más, sino probablemente del factor fundamental para tender un puente sobre esa brecha persistente, esa distancia a veces abismal, que separa la teoría curricular de la dinámica real del aula (Barragán et al., 2025; Escobar Carrera, 2021). Porque sin una preparación adecuada y contextualizada, incluso el marco curricular mejor intencionado corre el riesgo de quedar en papel mojado. Su utilidad teórica radica en que contribuye a llenar un vacío en la literatura nacional respecto a la aplicación del enfoque por competencias en la enseñanza de la lengua en la educación básica. El estudio busca generar conocimiento contextualizado sobre la relación entre un modelo curricular específico y los resultados de aprendizaje en un área fundamental.

Además, la investigación tiene implicaciones para la calidad educativa nacional. Dominar la lengua no es solo una asignatura más. Cuando los estudiantes mejoran sus destrezas lingüísticas, algo parece clickear. Esa mejora impacta directamente en su capacidad para entender y aprender otras áreas del conocimiento; les da las herramientas para descifrar problemas de matemáticas, comprender conceptos científicos o analizar contextos históricos. Al final, fortalecer esta competencia básica termina robusteciendo todo el sistema educativo, es como cimentar bien los pilares de una construcción (Duarte Castillo et al., 2025).

Metodológicamente, la apuesta es por un estudio de caso cualitativo. ¿La razón? Las encuestas masivas a veces se quedan cortas. Mediante entrevistas en profundidad, este enfoque busca capturar lo que los números solos no pueden: las perspectivas, las experiencias e incluso las contradicciones de los actores educativos que están en la primera línea. Es decir, se persigue una visión rica en matices, esa textura fina que los estudios puramente cuantitativos suelen pasar por alto.

La literatura internacional es bastante clara al respecto: el enfoque por competencias dista de ser neutro. Su efectividad nunca está garantizada. Ramírez-Díaz (2020) lo advierte con precisión: aplicarlo exige una adaptación cuidadosa a las realidades locales y a las particularidades de los estudiantes. No basta con adoptarlo como una política general desde arriba; el modelo debe encarnarse en el terreno. Este principio encuentra eco en el contexto latinoamericano. Investigaciones como la de González y Díaz (2018) en Colombia, por ejemplo, subrayan un hallazgo crucial: la implementación exitosa de enfoques curriculares complejos depende de un desarrollo profesional docente que sea situado, que parta de las necesidades del aula, y continuo. Esta variable, justamente, se identifica también como crítica dentro de la realidad ecuatoriana (Espinoza Freire et al., 2020). Parece ser, en definitiva, un factor común e indispensable.

En el país, la bibliografía todavía aún es escasa. Indio y Rodríguez (2023) se pasaron meses en aulas de EGB y volvieron con la misma apreciación: chicos que leen en voz alta y se atorán en la segunda línea. La causa, claro, no es solo falta de ganas; hay un desfase entre lo que dice el currículo y lo que el maestro puede o alcanza a hacer. Moreira y Montero (2025), por su lado, abrieron los cuadernos de clase y encontraron redacciones que parecen telegramas: frases cortas, sin nexos, sin alma. El problema no es nuevo, lo nuevo sería preguntarle a la metodología si está cumpliendo o si simplemente mira a un lado.

Bueno (2022) da un paso atrás y pregunta, casi con miedo: ¿y si el propio enfoque está roto? Su crítica cala: llevar la lógica de aprender a desempeñarse a la infancia puede convertir a los niños en pequeños empleados en prácticas; deja afuera la fantasía, la duda, el juego, todo eso que no se evalúa pero que forma personas. Perea y Mora (2023) bajan del plano filosófico al territorio: Ecuador no es un solo lugar; es Sierra, Costa, Amazonía y un mosaico de pueblos indígenas que hablan diez lenguas madre. Un modelo único, dicen, no pega ni con cola.

Afortunadamente, hay quienes buscan salidas. Reyes-Torres y Cárdenas-Cordero (2023) ensayan estrategias de lectura en voz alta con predicción y puesta en común: los chicos, cuenta su estudio, terminan discutiendo el final del cuento como si fuera partido de fútbol. Suárez-Brito et al. (2025) prueban el cuaderno de escritura colectiva: cada alumno aporta una línea y, de golpe, el texto deja de ser ejercicio para convertirse en obra compartida. Ambas experiencias, pequeñas, casi artesanales, sugieren

que el currículo puede respirar si se le abren rendijas a la creatividad. La literatura revisada, tanto nacional como internacional, sustenta la pertinencia de investigar la relación entre el Enfoque Curricular por Competencias y el desarrollo de destrezas lingüísticas en la EGB ecuatoriana, apuntando a la existencia de una problemática compleja que justifica un análisis en profundidad para proponer soluciones contextualizadas.

MATERIAL Y MÉTODOS

El presente estudio se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, ya que su propósito fue comprender en profundidad los fenómenos educativos desde las perspectivas y experiencias de los propios actores involucrados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). Se adoptó un enfoque metodológico cualitativo, el cual fue considerado el más idóneo para explorar la complejidad de la implementación del enfoque curricular por competencias y su incidencia en las destrezas lingüísticas, permitiendo una comprensión detallada de los contextos y las percepciones subjetivas (Creswell, 2012). El diseño de investigación seleccionado fue el estudio de caso cualitativo. Este diseño permitió un examen intensivo y en contexto real de una unidad específica de análisis: la aplicación del enfoque por competencias en el área de Lengua y Literatura en una institución de Educación General Básica en Ecuador.

Esta estrategia metodológica resultó clave para obtener una visión holística del fenómeno. No se trataba solo de recoger datos, sino de capturar la riqueza de detalles y matices que definen un problema de investigación tan complejo (Ary et al., 2010). A decir verdad, la propuesta metodológica no partía de cero. Más bien se alineaba con enfoques ya ensayados y validados en estudios educativos previos dentro de la región (Muñoz Rincón, 2024; Romero Encalada et al., 2025). ¿Innovación? No exactamente. Pero tampoco era necesario reinventar la rueda: lo que importaba era aplicar con criterio lo que ya mostraba resultados sólidos. Para conformar el grupo de participantes, se decidió por un muestreo no probabilístico intencional. ¿Por qué? Pues porque, en contextos cualitativos como este, no se trata de representar estadísticamente a una población, sino de acceder a voces que aporten profundidad. Es decir, lo que se buscaba eran casos ricos en experiencia y contexto, aquellos que, por su trayectoria, pudieran iluminar matices que otros podrían pasar por alto. Al final, la muestra quedó integrada por quince docentes del área de Lengua y Literatura que laboraban en Educación General Básica (EGB).

Ahora bien, la selección no fue arbitraria. Se partió de criterios bastante específicos. En primer lugar, se requería que los participantes contaran con al menos tres años de experiencia directa con el currículo vigente de EGB. Por otro lado, y esto era clave, tenían que estar en ejercicio activo en una institución pública. ¿La idea? Capturar la perspectiva de quienes, día a día, enfrentan los desafíos reales de

implementar esas orientaciones curriculares en contextos concretos. Sin rodeos: se trataba de priorizar la pertinencia sobre la cantidad.

Y quizás lo más importante: era fundamental que mostraran una disposición genuina a compartir su experiencia. Como criterio de exclusión principal, se descartó a quienes no tuvieran experiencia directa en la planificación o evaluación por competencias dentro del aula. Al fin y al cabo, de eso se trataba la investigación. La técnica estrella para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada en profundidad. ¿Por qué esta elección? Básicamente, porque permite adentrarse en la profundidad de las experiencias, creencias y percepciones de los docentes. Ofrece, además, una flexibilidad crucial para seguir el hilo de temas que emergen durante la conversación, algo que un cuestionario rígido simplemente no permite (Puga et al., 2025).

El instrumento concreto fue una guía de entrevista con preguntas abiertas. Este diseño no surgió de la nada, sino que se elaboró cuidadosamente a partir de los objetivos específicos del estudio y, por supuesto, de lo encontrado en la revisión de literatura previa (Salvatierra-Avila & Game-Veras, 2021; Sosa-Abreu, 2024). El trabajo de campo se desarrolló durante un período de tres meses. Previo a la aplicación, se realizó una validación de contenido de la guía de entrevista mediante el juicio de tres expertos en currículo y didáctica de la lengua. Para garantizar la confiabilidad de los datos, se llevó a cabo una prueba piloto con dos docentes que no formaron parte de la muestra final, lo que permitió refinar la claridad y pertinencia de las preguntas.

Antes de cualquier cosa, por supuesto, se procedió a la grabación en audio de todas las entrevistas, pero solo después de que cada participante firmara el consentimiento informado. Estas grabaciones luego se transcribieron palabra por palabra. ¿Y el análisis? Bueno, para ello se echó mano de la teoría fundamentada en su versión sistemática. La elección no fue casual; este enfoque permitió que el proceso de codificación y categorización emergiera de manera inductiva, directamente desde los datos. Es decir, el análisis pasó metódicamente por tres fases claras: una codificación abierta, para fragmentar y examinar la información en bruto; luego una axial, centrada en tejer relaciones entre esas categorías iniciales; y finalmente una selectiva, cuyo objetivo fue integrar y pulir las categorías que realmente explicaban el núcleo del fenómeno en estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2023). Para gestionar toda esta complejidad, el software NVivo (versión 12) resultó una herramienta de apoyo fundamental.

Ahora, las entrevistas no estaban solas. Como contrapunto esencial, se realizó un análisis documental de los principales currículos oficiales del área de Lengua y Literatura en EGB emitidos por el Ministerio de Educación de Ecuador. Esta técnica francamente fue clave. Lo que hizo fue permitir triangular, o cruzar, la perspectiva directa de los docentes con el discurso formal y las directrices establecidas en los documentos normativos (Mantilla-Falcón

y Barrera-Erreyes, 2021). Un contraste que, sin duda, enriqueció y dio mayor profundidad a la comprensión global. Respecto a la búsqueda bibliográfica que sustentó todo el marco teórico, esta se apoyó en bases de datos académicas consolidadas: Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc y Dialnet. La estrategia combinó palabras clave como: enfoque por competencias, destrezas lingüísticas, Educación General Básica, Ecuador, entre otras, usando operadores booleanos para afinar los resultados. Se decidió acotar la consulta prioritariamente a literatura publicada entre 2018 y 2025, buscando siempre darle peso al estudio con artículos de investigación empírica y revisiones sistemáticas.

Los criterios de selección para la literatura fueron: a) artículos de acceso abierto y revisados por pares, b) estudios realizados en contextos de educación básica o media, con preferencia en América Latina, y c) investigaciones que abordaran directamente las variables de estudio. Se dio prioridad a referencias nacionales recientes para contextualizar adecuadamente el análisis, tales como las de Muñoz Rincón (2024), Romero Encalada et al. (2025) y Puga et al. (2025), que aportan evidencia específica sobre la aplicación de estrategias y la evaluación de competencias en el aula ecuatoriana.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de los datos, obtenidos mediante entrevistas en profundidad a 15 docentes y el análisis documental del currículo oficial, reveló un panorama complejo sobre la implementación del enfoque curricular por competencias en el área de Lengua y Literatura. El proceso de codificación fue revelador, pues dejó al descubierto varias categorías que surgían directamente de los datos. Básicamente, estas ideas se organizaron en tres grandes ejes: las percepciones de los docentes, las estrategias que realmente aplicaban y, quizás lo más importante, los resultados que decían observar en sus estudiantes. Al profundizar en el primer eje, la comprensión y adaptación del enfoque, el hallazgo fue bastante contundente.

La gran mayoría de los profesores (un 86,7%, para ser exactos) afirmaba comprender la teoría detrás del modelo. El problema no era el qué, sino el cómo. Es decir, reconocían los conceptos, pero luego se topaban con una brecha importante a la hora de llevar esas ideas al aula. Traducir la teoría en prácticas efectivas, y además adaptadas al desarrollo cognitivo de los niños de EGB, resultaba ser el verdadero desafío. Esta percepción se alinea con las observaciones de Donato-Palacios y Julca-Asto (2022), quienes señalan que la brecha entre la teoría curricular y la práctica docente es un desafío recurrente.

Tabla 1
Percepción docente sobre la implementación del enfoque por competencias (n=15)

Categoría de Análisis	Frecuencia	Porcentaje
Comprensión teórica adecuada, pero con dificultades de aplicación	13	86.7%
Comprensión y aplicación fluidas	2	13.3%
Considera el enfoque inadecuado para el nivel de EGB	11	73.3%

Respecto a las estrategias pedagógicas empleadas, los datos mostraron un énfasis en actividades descontextualizadas para desarrollar destrezas lingüísticas. Si bien el 80% de los docentes afirmó utilizar ejercicios de comprensión lectora y producción escrita, un análisis más profundo evidenció que estas actividades a menudo se limitaban a la resolución de guías y preguntas literales, sin promover la aplicación de conocimientos en contextos significativos o el desarrollo de pensamiento crítico, tal como advierte Bueno Chuchuca (2022). El análisis documental del currículo oficial arrojó un contraste bastante marcado con las prácticas descritas por los docentes. En teoría, y según lo estipulado en los lineamientos ministeriales, el enfoque

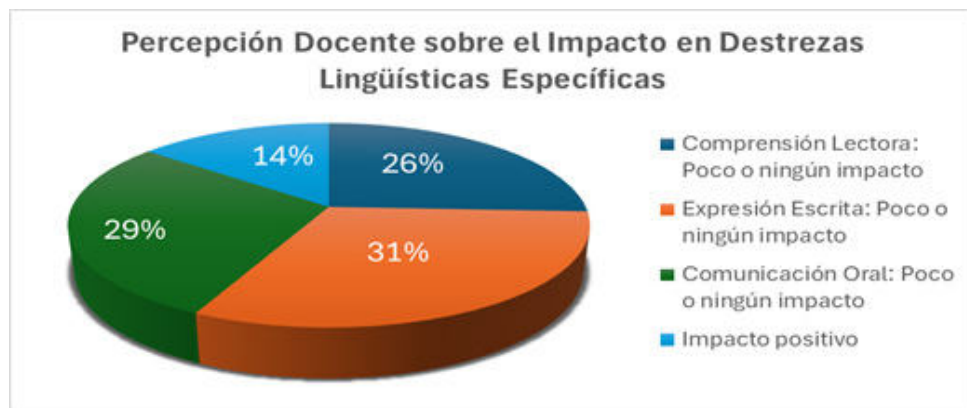
apuesta claramente por la integración de saberes y el desarrollo de competencias a través de la resolución de problemas situados. Suena coherente, incluso prometedor. Pero al revisar las planificaciones microcurriculares reales, esas que los docentes elaboran y usan en su día a día, la historia cambia. Lo que predominaba, en la mayoría de los casos, era una tendencia a fragmentar las destrezas: cada componente lingüístico (comprensión, expresión, análisis, etc.) se abordaba por separado, como si fueran compartimentos estancos más que dimensiones interconectadas de una misma competencia. Esta brecha entre el currículo prescrito y el currículo implementado no es exclusiva de este estudio. De hecho, Perea Palacios y Mora

Delgado (2023) ya la habían señalado en contextos educativos rurales, donde las buenas intenciones curriculares chocan, una y otra vez, con las limitaciones del aula real: tiempo, recursos, formación docente y, a veces, incluso con la propia lógica pedagógica heredada. En ese sentido, lo observado aquí no es tanto una excepción, sino parte de un patrón más amplio y persistente en la implementación curricular.

En cuanto al impacto en las destrezas lingüísticas de los estudiantes, las percepciones docentes fueron mayoritariamente críticas. Como se visualiza en la Figura 1, más de dos tercios de los entrevistados consideraron que el enfoque no había contribuido significativamente a mejorar la expresión escrita y la comunicación oral de sus estudiantes, destacando persistentes deficiencias en coherencia, vocabulario y argumentación.

Figura 1

Percepción docente sobre el impacto en destrezas lingüísticas específicas (n=15)



Los resultados sobre la evaluación por competencias mostraron una clara predominancia de instrumentos tradicionales. El 73.3% de los docentes priorizaba exámenes escritos con preguntas cerradas sobre la evaluación de desempeño mediante rúbricas de competencias. Esta ten-

dencia confirma los hallazgos de Sosa-Abreu (2024), quien critica que la evaluación por competencias frecuentemente recae en instrumentos que no capturan la integralidad de la competencia.

Tabla 2

Instrumentos de evaluación utilizados con mayor frecuencia

Instrumento de Evaluación	Frecuencia de Uso (n=15)	Porcentaje
Exámenes escritos (preguntas cerradas/abiertas)	11	73.3%
Guías de trabajo y talleres	9	60.0%
Rúbricas de evaluación de desempeño	4	26.7%
Portafolios de evidencias	2	13.3%

Un hallazgo relevante fue la identificación de factores limitantes para una implementación efectiva. Al preguntarles por los obstáculos, la respuesta de los docentes fue casi unánime. Tres factores se repetían una y otra vez: una falta clamorosa de capacitación específica y continua, señalada por un abrumador 93,3%, las aulas sobrepobladas y, cómo no, la escasez crónica de recursos didácticos. Esto no es ninguna novedad en el ámbito educativo, de hecho, encaja perfectamente con lo que ya habían apuntado Barragán et al. (2025) y Espinoza Freire et al. (2021), quienes insisten en la urgencia de un desarrollo profesional docente que sea a la vez situado y sostenido en el tiempo.

Pero ojo, no todo eran críticas. A pesar del panorama, un 26,7% de los profesores, casi un tercio, compartió experiencias positivas. ¿El denominador común? Su iniciativa personal para incorporar de forma autónoma estrategias complementarias. Hablamos de cosas como el aprendizaje basado en proyectos o el uso de cuentos infantiles para estimular el lenguaje, técnicas que, por cierto, están validadas por trabajos como los de Puga et al. (2025) y Reyes-Torres y Cárdenas-Cordero (2023). Son casos aislados, sí, pero sugieren algo importante: que una adaptación creativa del enfoque, por pequeña que sea, puede arrojar resultados francamente alentadores.

Al cruzar los datos de las entrevistas con el análisis de los documentos, una conexión quedó al descubierto. Parece existir una relación directa entre una aplicación rígida, poco adaptada del enfoque por competencias, y un desarrollo insuficiente de las destrezas lingüísticas más complejas en los estudiantes. Donde más se notaba el problema era en las habilidades que exigen un mayor nivel de abstracción y creatividad. La producción de textos argumentativos o la interpretación crítica, por ejemplo, se veían claramente rezagadas. Una situación que, por lo demás, refleja con exactitud lo documentado por Indio Franco y Rodríguez Zambrano (2023) y, más recientemente, por Moreira y Montero (2025). En síntesis, los resultados obtenidos pintan un escenario donde la implementación del enfoque curricular por competencias en el área de Lengua y Literatura en la EGB ecuatoriana se caracteriza por una significativa brecha entre el diseño teórico y la práctica pedagógica, lo que se asociaría a un impacto limitado en el desarrollo integral de las destrezas lingüísticas de los estudiantes.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio sugieren que la implementación del enfoque curricular por competencias en el área de Lengua y Literatura en la EGB ecuatoriana enfrenta una desconexión crítica entre su diseño teórico y la práctica pedagógica en el aula. Esta brecha se traduce en la práctica como algo muy concreto: los docentes, aunque comprenden los principios del enfoque, tropiezan al momento de convertirlos en estrategias didácticas reales y, sobre todo,

en evaluaciones auténticas. Es decir, no se trata tanto de que no entiendan el “qué”, sino del “cómo hacerlo de verdad”. Y esa desconexión tiene consecuencias directas: los estudiantes terminan desarrollando de forma incompleta, cuando no deficiente, esas destrezas lingüísticas más complejas, como argumentar con coherencia, analizar críticamente un texto o producir escritos con intención comunicativa genuina.

Curiosamente, esto no es un descubrimiento aislado. Más bien refuerza una advertencia que Bueno Chuchuca (2022) ya había formulado con claridad: hay un riesgo real, incluso peligroso, en trasplantar modelos educativos diseñados originalmente para contextos laborales directamente al ámbito de la educación básica, porque la infancia y la adolescencia no son etapas de preparación para el trabajo, sino de formación integral. Si no se adapta el enfoque con profundidad, con sensibilidad pedagógica y con un norte claramente centrado en el desarrollo cognitivo, emocional y social del estudiante, lo que terminamos implantando no es un currículo por competencias, sino la caricatura burocrática de uno.

La discusión revela que el principal desafío no reside necesariamente en el enfoque en sí, sino en su proceso de implementación. La falta de una capacitación docente específica y continua emerge como un factor limitante central, lo que impide una apropiación crítica del currículo y conduce a la perpetuación de métodos tradicionales que fragmentan las habilidades lingüísticas. Esta inferencia no surge del vacío. Más bien, viene a reforzar lo que ya habían advertido Barragán et al. (2025) y Espinoza Freire et al. (2020): por mucho que un currículo suene innovador en el papel, su impacto real se desvanece si no va acompañado de un desarrollo profesional docente sólido, continuo y contextualizado. No basta con rediseñar los documentos; hay que acompañar a quienes los llevan a la vida o, en muchos casos, intentan hacerlo.

Ahora bien, hay que ser honestos: esta conclusión se apoya fundamentalmente en la percepción de los propios docentes. Y si bien sus voces son valiosísimas, incluso esenciales, también es cierto que no capturan por sí solas la complejidad del aula. Por eso, una limitación clara de este hallazgo es su naturaleza subjetiva. Futuras investigaciones podrían y deberían complementar estos relatos con observación directa en el aula, grabaciones de clases, análisis de tareas reales, en fin, con datos que permitan triangular y contrastar lo dicho con lo efectivamente hecho. Uno de los aportes más sugerentes de este estudio, al menos, desde mi punto de vista, es la identificación de una paradoja casi silenciosa, pero profundamente significativa: mientras el currículo oficial aboga por la integración del conocimiento y su aplicación a situaciones reales, la evaluación que ocurre en el aula sigue anclada, en la mayoría de los casos, en pruebas que miden fragmentos aislados, descontextualizados, casi como si cada destreza viviera en su propio universo.

Y eso, claro, genera una tensión pedagógica. Sosa-Abreu (2024) ya lo había documentado: cuando lo que se enseña apunta a la complejidad y lo que se evalúa premia la memorización o la repetición mecánica, el mensaje que reciben los estudiantes es contradictorio. Peor aún: esa incoherencia erosiona, poco a poco, la credibilidad, y la efectividad, del enfoque mismo. De ahí la conclusión que se impone: reformar los sistemas de evaluación no es un extra. Es un paso indispensable, urgente incluso, si de verdad se quiere alinear la práctica con el discurso curricular. Y esto es crucial, los hallazgos no cuestionan el enfoque por competencias en sí, al menos, no en su intención original. Más bien señalan que su aplicación en contextos como el ecuatoriano requiere, con urgencia, una contextualización profunda. Porque, sin ella, lo que se implementa no es un enfoque pedagógico renovado, sino una fachada bien intencionada que, en el fondo, repite viejos esquemas bajo nuevos nombres.

Las experiencias positivas aisladas, donde docentes incorporaron estrategias como el aprendizaje por proyectos, demuestran que una aplicación flexible y creativa puede obtener mejores resultados. Esto sugiere que la solución no es abandonar el enfoque, sino enriquecerlo con perspectivas pedagógicas más afines a las etapas de desarrollo de los estudiantes de EGB, tal como proponen Puga et al. (2025) con estrategias lúdicas y narrativas. Este estudio no pretende dar respuestas definitivas, pero sí aporta evidencia empírica concreta, y bastante ilustrativa, sobre las complejidades que rodean la transición curricular en Ecuador. Lo que queda claro, tras analizar con detenimiento los datos, es que el impacto limitado del enfoque por competencias en las destrezas lingüísticas de los estudiantes probablemente no se deba a un defecto intrínseco del modelo en sí. Más bien, da la impresión de que estamos ante un cúmulo de tensiones no resueltas en la implementación. Partimos de una formación docente que los propios profesores califican de insuficiente, a lo que se suma esa brecha evidente y casi inevitable entre el discurso curricular y lo que finalmente se practica (y sobre todo, se evalúa) entre las cuatro paredes del aula. En otras palabras, el modelo en sí podría ser sólido; el verdadero nudo crítico está en esa distancia abismal entre la teoría y la cotidianidad escolar.

Hay que ser honestos, este estudio, como cualquier otro, tiene sus limitaciones. La muestra, si bien nos proporcionó perspectivas valiosísimas y de gran profundidad, se circunscribe a 15 docentes de Lengua y Literatura en EGB, todos de instituciones públicas. Es decir, son 15 realidades muy concretas. Esta especificidad, por un lado, enriquecedora, impide hacer extrapolaciones generalizadas. Son hallazgos sugerentes, sin duda, pero no definitivos. No es un defecto, sino una característica inherente a los estudios cualitativos profundos. Pero sí abre una puerta: sería valioso, incluso necesario, que investigaciones futuras adoptaran diseños mixtos, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos, no solo para contrastar y ampliar estos resultados, sino también, y esto es clave, para incluir la voz de los propios

estudiantes. Porque, al final del día, son ellos quienes viven las consecuencias, positivas o negativas de estas decisiones curriculares.

El enfoque por competencias no está condenado, pero sí necesita ser revisado en su puesta en práctica, no en su discurso. Y eso, como todo en educación, exige humildad, escucha, y mucha más investigación. Superar estas limitaciones es crucial para diseñar políticas educativas que no solo innoven el currículo en el papel, sino que transformen efectivamente la práctica en el aula.

CONCLUSIONES

La presente investigación permite concluir que la implementación del enfoque curricular por competencias en el área de Lengua y Literatura para la Educación General Básica en Ecuador se caracteriza por una asimilación superficial que no logra permear las prácticas pedagógicas de aula de manera sustancial. Lejos de impulsar una verdadera transformación didáctica, el enfoque por competencias ha terminado, en muchos casos, absorbido, casi domesticado, por estructuras de enseñanza y evaluación profundamente tradicionales. En vez de romper moldes, se ha acomodado a ellos. Y ese acomodamiento, por desgracia, neutraliza justamente lo que el enfoque pretendía: el desarrollo de destrezas lingüísticas integradas, contextualizadas y cognitivamente exigentes. Esta conclusión responde de forma directa al objetivo central del estudio: evaluar el impacto real del enfoque. Y lo que muestra, sin ambages, es que su influencia ha sido, en la práctica, limitada e incluso contradictoria.

Más allá de una simple desconexión, lo que emerge es una triple disociación. Primero, entre la teoría curricular, esa que habla de competencias complejas, y lo que efectivamente ocurre en el aula. Segundo, entre las estrategias que los docentes dicen aplicar y las que realmente despliegan bajo la presión del día a día. Y tercero, y quizás la más dañina, entre las destrezas que se supone que deben promoverse y los instrumentos con los que, paradójicamente, se miden. Esta falta de coherencia sistémica no es un detalle menor. Explica, en buena medida, por qué habilidades superiores como la argumentación escrita o el pensamiento crítico siguen siendo esquivas para muchos estudiantes. Y con ello, el estudio cumple su segundo objetivo: analizar la implementación del enfoque y sus consecuencias reales, no declaradas.

Hay que reconocer, eso sí, una limitación de fondo: el diseño cualitativo, centrado en la percepción docente, aunque permite una comprensión profunda y matizada, no permite generalizar estadísticamente los hallazgos. No es un error, sino una elección metodológica consciente, pero una elección con sus límites. Futuras investigaciones podrían superar esta restricción con enfoques mixtos: incorporando, por ejemplo, pruebas estandarizadas de comprensión y producción textual, o sistemas de observación sistemática

en el aula. Así se podría correlacionar lo que los docentes dicen con lo que los estudiantes hacen, y con los resultados que efectivamente logran.

Además, surgen nuevas preguntas, inevitables y urgentes: ¿cómo viven los propios estudiantes este enfoque? ¿Lo perciben como útil, o como otro requisito más? ¿Qué factores institucionales, o incluso de política educativa, mantienen viva esta brecha entre discurso e implementación? Lo que está claro es que el problema ya no es solo de “mala ejecución”. Va más allá. Apunta a una necesidad de recontextualización profunda del propio enfoque. Su efectividad no radica en aplicarlo al pie de la letra, como si fuera un manual de instrucciones, sino en reinterpretarlo desde la realidad del aula, con sensibilidad pedagógica y un profundo respeto por las características psicoevolutivas de niños y adolescentes. Esto implica integrar, por ejemplo, principios como el aprendizaje lúdico, la construcción significativa del conocimiento y la gradualidad cognitiva, elementos que, curiosamente, brillan por su ausencia en muchas propuestas competenciales actuales.

Por tanto, y aquí está la apuesta final de esta investigación: las mejoras en la metodología educativa no deben orientarse a perfeccionar la implementación del modelo tal como está, sino a repensarlo. A construir algo híbrido: que conserve lo valioso del enfoque por competencias, su énfasis en la aplicación, la autenticidad, la relevancia, pero lo fusione con enfoques pedagógicos más adecuados, más humanos, más propios de la educación básica. Porque al final, no se trata de aplicar un modelo, sino de formar personas.

REFERENCIAS

- Arteaga-Alcívar, Y. (2023). Adquisición de habilidades lingüísticas y desarrollo de competencias comunicativas. *Fipcaec*, 8(2), 404-419. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v8i2>
- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2010). *Introducción a la Investigación en Educación* (Octava). Wadsworth Cengage Learning.
- Baño Cabezas, F. G. (2024). Análisis comparativo nacional y regional sobre la competencia lectora en estudiantes ecuatorianos de Educación General Básica, Subniveles Elemental Y Media. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), 53-70. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1129>
- Barragán, A. L., Castro Díaz, G., & Ocaña Valero, J. (2025). Formación del docente de educación inicial y nuevas competencias profesionales. *Sinergia Académica*, 8(1), 607-613. <https://doi.org/10.51736/t0ca9e25>
- Bueno Chuchuca, G. F. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 1(32), 93-117. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.02>
- Creswell, J. W. (2012). *Investigación Educativa* (Cuarta). Pearson.
- Donato-Palacios, M., & Julca-Asto, M. (2022). Enfoque por competencias en la práctica docente. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 2284-2293. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i6.4193>
- Duarte Castillo, B., Jumbo Jaramillo, M., León Villón, A., Gavilánez López, L., & Romero Saldarriaga, M. (2025). La Evaluación Formativa en la Educación Básica de Ecuador: Un Eje para la Calidad Educativa. *Ciencia y Reflexión*, 4(3), 1320-1350. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.445>
- Escobar Carrera, J. P. (2021). Formación del profesorado para la enseñanza de la asignatura de lengua y literatura. *Conrado*, 17(82), 118-129.
- Espinoza Freire, E., Granda Ayabaca, D., & Ramírez López, J. (2020). Competencias profesionales de los docentes de Educación Básica, Machala. *Didáctica y Educación*, 11(3), 132-148.
- Espinoza Freire, E., Morocho Vargas, M., Abad Camacho, C., & Guzhñay Vélez, K. (2021). La formación de profesionales de la educación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(3), 196-204. <https://doi.org/10.62452/56shf474>
- Flores Jácome, J., Gualpa Almeida, F., Terán Pérez, M., Silva Campoverde, G., Castellano Morocho, R., Molina Torres, W., & Benavides Tutillo, K. (2023). *Aportes para la enseñanza-aprendizaje en lectoescritura de los estudiantes* (Primera Edición). Ineval.
- González, A., & Díaz, A. M. (2018). Formación Docente Y Desarrollo Profesional Situado Para La Enseñanza Del Lenguaje Y Matemáticas En Colombia. *PANORAMA*, 12(22), 6-17.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2023). *Metodología de la Investigación* (Segunda). McGraw Hill.
- Indacochea Mendoza, L., Altamirano Pazmiño, E., Moreira Alcívar, E., & Cadena Peralta, G. (2025). Relación de las habilidades cognitivas y el desarrollo escolar en estudiantes del sub nivel media: Un análisis conceptual desde lo psicopedagógico. *Revista InveCom*, 5(2), 1-16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13157889>
- Indio Franco, K., & Rodríguez Zambrano, A. (2023). Competencias lectoras de los estudiantes de la educación general básica en Ecuador. *Revista UNESUM-Ciencias*, 7(3), 98-113. <https://doi.org/10.47230/unesciencias.v7.n3.2023.98-113>
- Lara Calderón, E., & Salazar Tuarez, E. (2019). Competencia Lectora de los Estudiantes que Ingresan a la Secundaria en la Unidad Educativa Fiscomisional Sagrado Corazón. *Revista Científica Hallazgos*, 21(4), 240-249. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v4i3.362>
- Maldonado-Aguirre, M., & Ochoa-Encalada, S. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico desde la asignatura de lengua y literatura en estudiantes de primer año de bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 7(10), 761-780. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i8>

- Mantilla-Falcón, L. M., & Barrera-Erreyes, H. M. (2021). La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior del Ecuador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 17(1), 142-163. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.8>
- Moreira, M. F., & Montero, Y. (2025). Competencias lingüísticas en la comunicación escrita de estudiantes de Educación Básica Superior en Ecuador. *Revista Espacios*, 46(1), 99-122. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p08>
- Muñoz Rincón, N. (2024). Competencias comunicativas y estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en escolares del tercer grado. *Quórum Académico*, 21(1), 106-139.
- Perea Palacios, A., & Mora Delgado, J. (2023). En busca de lo rural: El currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. *Praxis & Saber*, 14(36), 60-75. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15107>
- Pereira, N., Ferreira, P., Veiga Simão, A., Paulino, P., Oliveira, S., & Mora-Merchán, J. A. (2022). Aggressive Communication Style as Predictor of Cyberbullying, Emotional Wellbeing, and Personal Moral Beliefs in Adolescence. *Educational Psychology*, 28(2), 111-116. <https://doi.org/10.5093/psed2021a11>
- Puga, S. E. C., Hernández, T. S. U., & Granda-Herrera, G. (2025). Estrategias Pedagógicas basadas en Cuentos Infantiles para la Estimulación del Lenguaje Infantil. *Finanzas y Negocios*, 5(2), Article 2.
- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Reyes-Torres, C. Y., & Cárdenas-Cordero, N. M. (2023). Estrategia didáctica innovadora para fortalecer las habilidades lingüísticas en niños de 9 a 11 años. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(2), 244-257. <https://doi.org/10.62452/ejz5bc18>
- Romero Encalada, M., Santillán Álvarez, J., Valencia Micolta, L., Encalada Jaramillo, F., Aguirre Peralta, S., & Rivas Estupiñán, A. (2025). El enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje: Una revisión de su aplicación en educación primaria. *South Florida Journal of Development*, 6(8), e5651-e5651. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n8-005>
- Salvatierra-Avila, M., & Game-Veras, C. (2021). Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea. *Polo del Conocimiento*, 6(9), 86-98. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i9.2998>
- Sosa-Abreu, P. C. (2024). La evaluación por competencia en el contexto de la praxeología: Una revisión crítica. *Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe*, 1(1), 305-326. <https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v1i1.42>
- Suárez-Brito, S., Granda-Herrera, G., Valladolid-Lata, S., & Reyes-Alcívar, M. (2025). Técnicas bucofaciales en el desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños de nivel Inicial. *Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales RECIHYS*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.24133/recihys.v3.i1.4110>
- Valle Samaniego, M., & Briones Oviedo, Y. (2024). Evaluación del currículo educativo en escuelas públicas de Ecuador. *Ciencia Latina Internacional*, 8(2), 2897-2911. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2